



Revue internationale d'éducation de Sèvres

35 | avril 2004

Décrochages et raccrochages scolaires

Introduction

Dominique Glasman



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1684>
ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2004
Pagination : 25-29
ISBN : 978-2-85420-560-2
ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Dominique Glasman, « Introduction », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 35 | avril 2004, mis en ligne le 23 novembre 2011, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1684>

Décrochages et raccrochages scolaires

Introduction

Dominique Glasman

Les textes réunis dans ce dossier sur « le raccrochage scolaire » concernent six pays européens aussi différents que l'Allemagne, la Belgique, la France, l'Irlande, l'Italie et le Portugal. C'est-à-dire des pays dans lesquels, compte tenu de leur histoire, de l'évolution du système scolaire et de l'inscription de celui-ci dans la société globale, le processus de décrochage scolaire ne s'opère pas de manière identique et n'a pas les mêmes conséquences. Sous l'unicité des mots « décrochage », « raccrochage », se lovent des significations et des réalités diverses : l'abandon de l'école n'a pas le même sens quand il obère de fait l'insertion sociale et professionnelle (Allemagne, France) et quand il est, à l'inverse, une manière de répondre au besoin de main-d'œuvre familiale ou la condition pour saisir les opportunités de travail salarié qui se présentent (Portugal). Est-il pour autant impossible, sans faire fi des conditions de la comparabilité, de tenter une lecture d'ensemble de ces textes, afin de repérer des tendances, des lignes de partage, qui permettent de penser et de structurer la réflexion ?

La question du décrochage et du raccrochage scolaires émerge, dans ces pays, avec un certain décalage mais pour tous elle semble contemporaine d'une inflexion des politiques éducatives nationales. En effet, celles-ci, après avoir longtemps mis l'accent sur la nécessaire démocratisation de l'accès à l'école (condition de réalisation à la fois d'une plus grande justice sociale et de l'unité nationale), ont plus récemment réorienté leurs efforts, dans tous les pays de l'OCDE, sur l'« efficacité » du système éducatif et sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Il n'y a pas qu'au Portugal que la tonalité des politiques éducatives est passée du souci de la démocratisation à celui de la lutte contre l'exclusion. C'est également dans tous les pays ici observés que le décrochage, en tant que problème public, concerne essentiellement les élèves appartenant aux catégories populaires, issus de l'immigration pour une part d'entre eux, ou moins bien intégrés dans la société globale comme les enfants et adolescents tziganes (il existe aussi, au moins en France et sans doute ailleurs, des décrocheurs « bourgeois », mais leur décrochage ne fait pas « problème social »).

Les textes de ce dossier sont de statut différent, non seulement parce que leurs auteurs sont parfois des universitaires parfois des pédagogues, mais surtout parce que les uns (Belgique, Irlande, Italie, Portugal) adoptent un point de vue « macrosociologique » en replaçant la lutte contre le décrochage dans l'ensemble du système scolaire, alors que d'autres partent d'un point de vue « microsociologique », en tirant les enseignements du fonctionnement d'un dispositif spécifique de raccrochage scolaire (Allemagne, France). Dans chaque cas, le tableau est fatalement partiel : pour les premiers, il gomme très vraisemblablement des expériences pilotes ou isolées qui pourtant sont riches d'enseignements possibles ; pour les seconds, il ne doit pas faire oublier que les dispositifs présentés ne constituent, de part et d'autre du Rhin, qu'une des réponses construites sur la question du décrochage scolaire et qu'il en existe d'autres, fonctionnant sur d'autres principes, visant d'autres objectifs et accueillant des publics distincts. Pour illustrer très concrètement ces deux types d'approches envisageables, le choix a été fait de les présenter l'un et l'autre à propos d'un des pays (France).

Lutter contre le décrochage scolaire, c'est pour les pouvoirs publics, on le voit dans plusieurs de ces textes, agir en amont et en aval, c'est-à-dire « prévenir » et « guérir ». L'accent est mis dans certains pays sur le maintien des élèves à l'école, dans d'autres sur les conditions de leur retour en scolarité, mais les deux préoccupations sont généralement présentes. Quand on parle ici de « pouvoirs publics », on évoque à la fois les pouvoirs centraux et les pouvoirs locaux. L'observation de l'action publique contre le décrochage ne conduit pas à distinguer des pays selon le degré de centralisation ou de décentralisation de leur système scolaire. D'une part, cette distinction, longtemps pertinente, l'est aujourd'hui beaucoup moins, en raison de la dévolution de nouveaux pouvoirs aux échelons territoriaux et locaux dans les pays à système centralisé, et d'une volonté de mise en cohérence dans les systèmes décentralisés. D'autre part, et surtout, tous les textes insistent sur la nécessité, en matière de lutte contre le décrochage, de s'appuyer sur un solide partenariat local entre école – qui dispose parfois, comme en Irlande, d'une grande autonomie –, élus, associations, travailleurs sociaux, personnel de la police ou de la justice. Là encore, la configuration socio-institutionnelle de chaque pays donnera des formes et un contenu différents à ce partenariat partout prôné. Certes, on retrouve, dans la mise en place plus ou moins facile des dispositifs, des effets de la centralisation (au niveau national en France, au niveau du *Land* en Allemagne) ou de la décentralisation du système ; mais, ici comme là, face à l'urgence du problème, les acteurs locaux sont encouragés, en s'appuyant sur une communauté environnante aux configurations variables d'un pays à l'autre, à inventer, afin d'agir « en amont » et « en aval ».

L'action « en amont » doit distinguer ce qui se fait dans l'école primaire et dans l'enseignement secondaire. On remarque que, dans le primaire, l'effort

est porté sur la prévention de l'échec scolaire puisque les élèves décrocheurs sont souvent des élèves qui sont en échec scolaire après l'avoir, pour certains, été précocement. Sous des appellations diverses, on trouve des actions assez proches, que l'on pourrait dire d'un grand « classicisme » puisqu'elles ressortissent en fait à une lutte contre l'échec scolaire qui ne date ni d'hier ni de l'émergence de la question du décrochage : soutien scolaire aux élèves en difficulté, lien entre écoles et familles, aménagement de la transition entre le primaire et le secondaire. Ce qui varie ici, c'est moins semble-t-il l'objectif des actions que leur forme (soutien dans l'école comme en Italie ou en France, appui plus ou moins prononcé sur des acteurs et dispositifs hors de l'école comme en Irlande, en France, etc.; médiation école-familles très forte en Irlande), soumise à l'acceptabilité sociale et institutionnelle de telle ou telle manière de faire.

Dans l'enseignement secondaire, agir en amont consiste de surcroît, sans exclure la prolongation de ce qui se fait en primaire, à orienter les élèves en risque de décrochage vers des filières de prise en charge spécifique. Celles-ci sont plutôt, à en croire les textes présentés, des filières dont le contenu est distinct des filières du « *main stream* », et dont la polarité « formation professionnelle » est forte sans être exclusive; il s'agit de curricula alternatifs. Toutefois, il existe des filières dont ce n'est pas seulement le contenu qui change mais aussi la pédagogie voire, plus encore, la conception même de l'apprentissage.

C'est en ceci qu'il y a des affinités entre l'action « en aval » et celle menée « en amont ». Dans les expériences françaises et allemandes présentées ici et portant sur du « raccrochage » scolaire, on se situe nettement dans une approche non scolaire des apprentissages pour une part substantielle de ce qui se fait dans le dispositif. Dans l'« apprentissage productif » mis en place à Berlin, les élèves, décrocheurs de l'enseignement secondaire de premier cycle, préparent un diplôme de formation professionnelle; au CLEPT (Grenoble, France), ils préparent un baccalauréat d'enseignement secondaire général comme cela leur est proposé. Au passage, on peut penser que l'implantation de « l'apprentissage productif », même s'il ne s'est pas fait sans rencontrer de réticences, a cependant bénéficié de l'acclimatation ancienne de la formation professionnelle dans le système dual allemand; comme l'ambition « généraliste » du CLEPT a pu lui valoir quelques appuis dans le système français. Ce qu'il faut souligner, c'est que, dans l'un et l'autre cas, et alors même que les objectifs et le contenu de ce qui est offert aux décrocheurs par le CLEPT ou par « l'apprentissage productif » est complètement différent, la distance sinon la rupture avec la forme scolaire est délibérément privilégiée par les enseignants.

Cela concerne bien sûr les apprentissages : une part plus ou moins importante mais jamais négligeable et toujours centrale en termes de stratégie en direction des « apprenants » est accordée à des enseignements sur des thèmes ou des projets choisis par les élèves dans un éventail plus ou moins ouvert,

découpés de manière non scolaire, n'exigeant pas de pré-requis; contenus et modalités sont ici censés amener les élèves à découvrir un domaine qu'ils ignorent et dans lequel ils n'ont donc pas de lacunes, et leur permettre ainsi de «redémarrer». Ce qui est visé par là, c'est un apprentissage direct plus que l'instruction ou l'enseignement, que l'on voit en Irlande comme une manière de reconnaître et valoriser les «intelligences multiples»; la visée en est explicitement la reconstruction chez l'élève, découvrant qu'il est capable de réussir, de la confiance en lui-même et de l'estime de soi. Au-delà des seuls apprentissages cognitifs, il s'agit d'acquérir aussi ce qui est pointé comme une absence fâcheuse et pénalisante chez ces élèves : des compétences sociales (entrée en relation, coopération, ...), un savoir-vivre en collectivité. Si la condition pour y parvenir, avec des élèves en délicatesse avec l'institution, est de ne pas être normatif tout en marquant clairement les limites qui permettent aux élèves de se construire, on voit bien que cela suppose aussi tout un travail relationnel entre adultes et jeunes – contact, confiance, écoute – que les conditions « ordinaires » de fonctionnement du système scolaire ne permettent guère de mener à bien dans les structures « normales ». Enfin, rien de tout ce qui vient d'être énoncé ne peut trouver un quelconque début de réalisation sans l'engagement personnel et actif de chaque décrocheur désirant rattracher, auquel répond du reste l'engagement intense et tenace de toute l'équipe éducative, pour laquelle rien n'est jamais définitivement « gagné ». L'engagement professionnel repose sur la conviction de l'éducabilité de tous les élèves et trouve un puissant encouragement dans le désir d'école, voire le désir d'apprendre, manifesté par des élèves qui, voici encore peu de temps, ne croyaient plus, pour eux-mêmes, ni à l'une ni à l'autre.

L'accueil des élèves décrocheurs pose, on s'en doute, la question de savoir s'il est plus pertinent de les prendre en charge à part, dans des dispositifs à l'écart, ou de le faire au sein même de l'institution scolaire. Et, question attenante, pour combien de temps? Mettre en place, en amont ou en aval, des structures spécifiques pour les décrocheurs potentiels ou avérés, est-ce, comme on peut le craindre, mettre à mal l'unicité du collège ou bien, à l'inverse, est-ce lui permettre de fonctionner et de moduler son offre éducative en fonction des publics? On sait que le débat a été très vif en Belgique entre les tenants de la solution « à l'écart » et ceux qui privilégient l'intégration; on sait qu'en France les « classes-relais », – dispositif largement mis en place puisqu'il accueillait 3 200 élèves dans 222 classes en 2001-2002 – se veut un dispositif d'accueil temporaire (en moyenne quatre mois, avec une amplitude allant de vingt-trois jours à une année scolaire) d'élèves qui ont vocation à rejoindre ensuite les classes « normales » du collège; ces classes-relais sont parfois implantées dans le collège lui-même, parfois à l'écart dans d'autres locaux, mais sans que ce qui s'y fait soit déconnecté du collège, puisque l'élève est appelé à y retourner. Les élèves du CLEPT, eux, y restent le temps de passer le bac, puis prennent leur envol, s'ils ne l'ont pas quitté plus tôt pour rejoindre une formation professionnelle.

Les passages entre les structures de raccrochage et le système accueillant des élèves non décrocheurs se font dans les deux sens. La prévention du raccrochage consiste parfois à recevoir dans ces structures des élèves en péril de décrochage. Ces derniers ne sont pas si différents de ceux qui, à un moment ou à un autre, ont réellement décroché. Des recherches récentes conduites en France sur les processus de déscolarisation ont du reste mis en évidence qu'il n'y a pas de distinction tranchée entre les élèves décrocheurs et ceux qui se contentent – si l'on peut dire – de décrocher « sur place ».

Voilà une manière de suggérer que les solutions imaginées pour « raccrocher » les décrocheurs pourraient bien être d'une fécondité plus large, et être appropriées pour permettre à un certain nombre d'élèves non décrocheurs de mieux réussir leur parcours scolaire. D'où la question, qui émerge dans plusieurs des textes de ce dossier, celle de la diffusion, vers l'ensemble du système scolaire, des acquis de ces expériences. Cette diffusion est d'ailleurs d'ambition plus large que la seule exploitation d'une expérience qui peut servir à d'autres élèves en difficulté scolaire ou menacés de décrochage. Intégrer la problématique de l'abandon scolaire et les façons de procéder qui se sont avérées pertinentes pour y faire face, pourrait bien fournir des outils pour repenser en profondeur l'ensemble du système d'éducation et de formation. C'est une conviction des auteurs qui, quel que soit le statut de ces derniers, émerge des textes qu'ils offrent à notre lecture et à notre réflexion.

